

小学校外国語教育における語彙の音声指導

—新教材掲載語彙の音素に着目して—

教育内容開発コース 和田 あずさ

A Study on Pronunciation Teaching in Foreign Language Education in Elementary Schools:
With Special Attention to Segmental Features of Vocabulary Items in New Textbooks

Azusa WADA

The aim of this paper is to outline highly important segmental features of vocabulary Items treated in four-year foreign language education in elementary schools. In this paper, firstly, the objectives and contents of English pronunciation teaching and some notes about vocabulary Items in the new course of study in 2020 are confirmed. Secondly, the problems about English pronunciation of native Japanese speakers are indicated and /r/, /l/, /s, z/, /f, v/, /θ, ð/, /w/, aspiration of /p, t, k/, /æ/, and /i/ are defined as the phonemes that should be taught from the perspective of “intelligibility” and “teachability” by reviewing previous experimental studies. Thirdly, it becomes clear that the /r/, /l/, /f, v/, and /i/ sounds and aspiration are included in more than 100 words and phrases within 449 vocabularies of “WORD LIST” in new textbooks, *We can! 1 and 2*. Based on this result, finally, concrete ways to teach these phonemes in elementary schools are proposed.

目次

1. 問題の所在と目的
2. 新学習指導要領に基づく英語音声指導
 - 2.1 目標及び内容
 - 2.2 外国語活動・外国語科における新教材の構成
3. 「通じる英語」を阻害する英語音韻の諸要素
 - 3.1 「通じる英語」を取り巻く概念の整理
 - 3.2 日本語母語話者にとっての英語音韻上の課題
4. 新教材掲載語彙の特徴とその指導
 - 4.1 扱われる母音及び子音の傾向
 - 4.2 実際の指導に向けて
5. 結語

1. 問題の所在と目的

2008年の小学校学習指導要領改訂にて教科外活動としての外国語活動が第5, 6学年に新設され、英語を扱うことを基本とし、児童の音声に対する柔軟な適応力をいかした「聞くこと」と「話すこと」中心の外国語教育が行われてきた。そして、2017年公示の新学習指導要領では、従来の外国語活動は第3, 4学年で導入され、第5, 6学年では文字や「読むこと」・「書くこと」も含めた教科としての外国語が設定され

た。1998年の学習指導要領改訂から設けられた総合的な学習の時間の中で国際理解教育の一環として行われた英語活動を含めれば、小学校での音声中心の英語教育は20年近くの実践の蓄積がある。しかし、三宅他(2016)が現職小学校教員を対象に実施したアンケート調査では、8割近くが英語の発音に対して、7割近くが発音指導に対して、自信を持っていないと回答している。また上斗他(2017)は、このような小学校教員の自信と英語音声の基礎的な知識の有無に強い正の相関があることを明らかにしている。これらを踏まえ、上斗他(2018a)、西尾他(2018)及び上斗他(2018b)では、学習指導要領移行期間中の新教材である中学年用『Let's try!』と高学年用『We can!』について、分節音ならびに超分節的要素を詳細に分析し、これら新教材に準拠した包括的な音声指導書作成に取り組んだ成果が報告されている。

そこで本稿では、日本語母語話者にとっての難しさという視点から、新教材に言語材料として掲載されている語彙の発音の傾向を明らかにする。単語レベルの発音は、新出語彙の確認時はもちろん、単元進行中や新単元の活動中に既習語彙について児童がつまづいた際の全体ないし個別の指導時などにも求められる。そのため、日本語を母語とする小学校教員の知識・技能

の向上と小学校における英語音声指導の質的向上の第一歩として、教員や児童にとって聞き取りと発音に注意を要すると考えられる語彙の特徴を同定することを本稿の目的とする。なお、本稿における語彙とは、新教材に言語材料として掲載されているひとまとまりの語や句の総称を指すこととする。

2. 新学習指導要領に基づく英語音声指導

2.1 目標及び内容

新学習指導要領では、全ての教科等の目標及び内容が「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力、人間性等」という三つの柱で再整理されている。また、外国語活動・外国語科については、現行学習指導要領の課題として、「音声中心で学んだことが、中学校の段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない」こと、「日本語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある」こと、「高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められる」ことが指摘されている。そこで、これらの課題と外国語学習の特性を踏まえて、外国語活動では音声面を中心とした「聞くこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」の3領域、外国語科では「読むこと」、「書くこと」を加えた5領域の言語活動を通じて、

コミュニケーションを図る素地並びに基礎となる資質・能力を段階的に育成することが目指されている。

この枠組みの中で、「知識及び技能」に「日本語と外国語との音声の違いに気付く」ことが追加されている。外国語活動では、外国語科で「英語の特徴やきまりに関する事項」として示された言語材料のうち、外国語活動の目標と児童の発達の段階に鑑みて適切に選択された「英語の特徴等に関する事項」を体験的に身に付けることが求められている。その内容には、音節構造や日本語にない音素などが例示されている（文部科学省, 2017a, p.25）。そして外国語科では、「英語の特徴や決まりに関する事項」の音声に関する内容として、「現代の標準的な発音」、「語と語の連結による音の変化」、「語や句、文における基本的な強勢」、「文における基本的なイントネーション」、「文における基本的な区切り」が設定されている。これらの中で、語や句に関わる内容を抜粋したものが、表1である。

高学年から学習活動に文字が取り入れられることで、これまで聞いたり話したりするのみでは気付くことが難しかった英語と日本語の音の違い、とりわけ音素の違いや文字や綴りと発音との対応については、より充実した指導が行えることが期待できる。ただし音変化や強勢については、従来どおり手拍子や体でリズムを取ったり、ジェスチャーで音の流れを視覚的に示したり、歌やチャンツ、絵本などの教材を併用したり

表1 「英語の特徴や決まりに関する事項」に示される音声指導の内容

現代の標準的な発音	外国語科で指導する内容
	・ 特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり、口語的過ぎたりせず、多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音 ・ 日本語の発音にはない母音や子音、閉音節、アルファベットの名称
	中学校段階での取り扱い
語と語の連結による音の変化	日英の母音や子音の種類や数の違い、子音連結
	外国語科で指導する内容
	・ 滑らかでリズムカルに話すことや英語の聞き取りのために音変化に慣れておくこと、音声で十分に慣れ親しんだ表現に繰り返し触れ、英語のリズムを大切にしながら発音させること ・ 連結、脱落、同化
語や句、文における基本的な強勢	中学校段階での取り扱い
	文字を示しながら音の変化についての指導をすること
	外国語科で指導する内容
語や句、文における基本的な強勢	・ 音声で十分に慣れ親しませることによる強勢拍リズムの理解と習得 ・ 語強勢の位置、句における強勢（内容語に強勢が置かれることが多いこと）、文における強勢（重要な情報に強勢が置かれること）
	中学校段階での取り扱い
	品詞による強勢の位置の違い、第一強勢と第二強勢

(文部科学省, 2017b, pp.84-87から作成)

しながら、体験的に理解を積み重ねていくこととなる。

なお、同じく「英語の特徴や決まりに関する事項」の「語、連語及び慣用表現」において、外国語活動・外国語科では4年間を通して、600～700語程度の語を扱うこととされている。このことに関しては、以下のように解説されている。

また、指導する語数については、これまでの実績や諸外国における外国語教育の状況などを参考として、小学校段階で求められる定型の挨拶や、自分や身の回りの物事に関する簡単な描写や質問と応答、自分の考えや気持ちを述べる最も基礎的な言い回しなどに必要な語数を踏まえて設定した。その範囲は中学年の外国語活動で学習する語を含み、中学校の外国語科で学習する内容の基礎となり、かつ中学校に行っても繰り返し学ぶことが期待される中心的語彙を想定しており、中学校の外国語科の学習の土台として十分な600～700語程度の語としている。

なお、この600～700語というのは後述する発信語彙と受容語彙の両方を含めた語彙サイズであり、これらの全てを覚えて使いこなさなければならない、ということではない。また、「600～700語程度」としている語数について、「600語」とは小学校の外国語活動及び外国語科で指導する語数の下限を、「700語」とは指導で取り扱う一定の目安となる語数を示したものであり、700語程度を上限とするという趣旨ではない。(中略)ただし、小学校段階では、初めて外国語に触れるため、「聞くこと」、「話すこと」と「読むこと」、「書くこと」とでは求めるレベルが違うことを踏まえると、聞いて意味を理解できるよ

うにする語彙と、話して表現できるようにする語彙が中心となると考えることができる。

(文部科学省, 2017b, pp.89-90)

そして中学校では、「小学校で学習した語に1600～1800語程度の新語を加えた語」を「知識及び技能」として身に付けることが求められている。これらのことから、小学校段階で扱われる語彙は、「聞くこと」及び「話すこと」に際して意味を理解し、活用できる必要がある、そのために表1の内容について指導することが求められる。それに伴い教員も、扱う語彙の発音の特性を理解し、必要に応じて自身が発音したり、ALTや音声教材の発音に解説を加えたりするための知識や技能を有することが必要であるといえる。

2.2 外国語活動・外国語科における新教材の構成

新教材の教師用指導書には、各単元の始まりに単元目標、言語材料、単元の学習内容と単元構成が記載されている。このうち言語材料には、単元で用いる新出表現、新出語彙、既出語彙が示されている。また、各単元の新出語彙数は表2のとおり、中学年、高学年ともに、上級学年よりも下級学年で扱う語彙数が多い。

これらから明らかなように、新教材では、当該単元で扱う語彙に加えて既習語彙を活用しながら各種活動に取り組む構成になっている。つまり、単元や学年を超えて既習語彙を繰り返し学習する中で、中学校での学習の土台となる語彙に徐々に慣れ親しみ、理解し活用できる語彙を増やすことが目指されているのである。

表2が示すように、各学年においては、単元で扱う主題や内容に応じて扱う新出語彙数も異なる。中で

表2 新教材の単元別新出語彙数

	LT1 (第3学年)	LT2 (第4学年)	WC1 (第5学年)	WC2 (第6学年)
Unit 1	6	4	19	6
Unit 2	12	38	56	16
Unit 3	41	14	18	5
Unit 4	29	18	12	17
Unit 5	25	14	20	14
Unit 6	57	10	29	14
Unit 7	22	6	30	8
Unit 8	6	21	38	18
Unit 9	22	14	17	12
合計	220	139	239	110

も、数、月、曜日、日付（序数）、アルファベット名、前置詞（物の位置）などを扱う單元では特に多い。また、例えば『Let's try! 2』のUnit 6 ではアルファベットの小文字を扱っており、新出語彙の一つに“station”が含まれている。そして、『We can! 1』のUnit 7 で道案内の活動を行うにあたり、“station”は既習語彙として、“fire station”, “gas station”, “police station”が新出語彙として、それぞれ記載されている。これらの語彙は共通して“station”を含んでいるが、“station”に“fire”, “gas”, “police”が組み合わさって別の言葉になると指導されるわけではなく、それぞれがひとまとまりで個別の意味を持つ言葉として扱われる。このように、既習の単語が含まれる場合であっても、別のひとまとま

りの言葉として単元の活動で用いられる場合には、新出語彙の扱いとなる。

ただし、新教材の新出語彙総数は708語であるが、これら全ての語彙を「聞いて意味を理解し、話して表現できるように」しなければならないわけではない。『Let's try! 1, 2』では「Let's Listen」, 「Let's Watch and Think」, 「Let's Play」, 「Let's Chant」, 「Let's Sing」, 「Activity」が、『We can! 1, 2』では「Let's Sing」を除いた上記活動に加えて「Let's Talk」, 「Let's Read and Write」, 「Activity」, 「Story Time」が、各單元中に設定されている。この中で、単元の言語材料に加えて既習内容を用いて児童がコミュニケーションを図る活動は「Activity」のみであるが、言語材料には「聞く」

表 3 「WORD LIST」掲載語彙一覧

語彙ジャンル	掲載語彙	語彙数
動作	brush, buy, check, clean, cook, dance, drink, eat, get, go, jump, leave, like, look, make, meet, play, practice, put, read, ride, run, see, skate, ski, sing, speak, stop, study, swim, teach, turn, walk, want, wash, watch	36
状態・気持ち	active, brave, busy, cool, fine, friendly, gentle, good, great, happy, hungry, kind, sad, sleepy, tired, beautiful, big, small, long, short, new, old, bitter, cold, delicious, hard, hot, salty, softy, sour, sweet, exciting, fantastic, fun, nice, wonderful	36
飲食物	beefsteak, bread, cake, chocolate, curry and rice, dessert, egg, fish, French fries, fried chicken, grilled fish, hamburger, ice cream, jam, noodle, omelet, parfait, pie, pizza, popcorn, pudding, rice ball, salad, sandwich, sausage, shaved ice, snack, soup, spaghetti, coffee, green tea, juice, milk, mineral water, soda pop, tea, apple, banana, broccoli, cabbage, carrot, cherry, corn, cucumber, grapes, green pepper, kiwi fruit, lemon, lettuce, melon, mushroom, nut, onion, orange, peach, pineapple, potato, radish, strawberry, tomato, watermelon	61
数	one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty, thirty, forty, fifty, sixty, seventy, eighty, ninety, hundred, zero	29
学校生活	arts and crafts, calligraphy, English, home economics, Japanese, math, music, moral education, P.E., Science, social studies, classroom, computer room, cooking room, entrance, gym, library, playground, restroom, school principal's office, school nurse's office, crayon, eraser, glue stick, ink, marker, notebook, pen, pencil, pencil case, pencil sharpener, ruler, scissors, stapler, drama festival, entrance ceremony, field trip, graduation ceremony, music festival, school trip, sports festival, swimming meet, volunteer day	43
町・施設・職業	amusement park, aquarium, bookstore, bus, castle, convenience store, department store, fire station, flower shop, gas station, hospital, house, jet, museum, park, police station, post, post office, restaurant, shrine, station, street, supermarket, taxi, temple, zoo, artist, astronaut, baker, baseball player, bus driver, comedian, cook, dentist, doctor, farmer, figure skater, fire fighter, flight attendant, florist, hero, king, pilot, police officer, queen, singer, soccer player, teacher, vet, zookeeper	50
日常生活	bag, bat, bath, bed, bicycle, book, boots, box, breakfast, calendar, cap, chair, clock, computer, cup, desk, dinner, dish, drum, garbage, glove, guitar, hat, homework, lunch, magnet, newspaper, pants, piano, racket, recorder, shirt, shorts, sweater, table, telephone, T-shirt, TV, umbrella, violin, watch, wheelchair	42
スポーツ	archery, athletics, badminton, baseball, basketball, boxing, canoe, climbing, cycling, dodgeball, football, gymnastics, marathon, rugby, sailing, soccer, surfing, swimming, table tennis, tennis, track and field, volleyball, weightlifting, wrestling	24
色・形	black, blue, brown, green, orange, pink, purple, red, white, yellow, circle, cross, diamond, heart, rectangle, square, star, triangle	18
季節・月・曜日	morning, afternoon, night, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday, January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December, spring, summer, autumn, fall, winter	27
動物	bear, cat, chicken, cow, dog, elephant, frog, gorilla, horse, koala, lion, monkey, mouse, panda, pig, rabbit, sheep, snake, spider, tiger	20
自然・天気	beach, flower, lake, mountain, rainbow, river, sea, tree, cloudy, rainy, snowy, sunny	12
位置・方向	by, down, in, left, on, right, straight, under, up	9
人と人体	boy, girl, father, mother, brother, sister, friend, grandfather, grandmother, head, face, ear, eye, nose, mouth, teeth, hand, shoulder, leg, knee, toe	21
祝祭日・趣味・遊び	ball, Children's Day, camping, card, festival, firework, fishing, Dolls' Festival, hiking, jogging, jump rope, New Year's Day, New Year's Eve, playing, reading, shopping, Snow Festival, Star Festival, tag, unicycle, vacation	21

(文部科学省, 2018c ; 2018d, pp.82-96から作成)

活動のみで扱う語彙も含まれている。そこで本稿では、これらの語彙のうち、児童が各単元の「Activity」で繰り返し活用することが想定されている語彙として、『We can!1, 2』の巻末に掲載されている「WORD LIST」で取り上げられている449語を分析の対象とする。

3. 「通じる英語」を阻害する英語音韻の諸要素

3.1 「通じる英語」を取り巻く概念の整理

英語が国際共通語として広く用いられる現在、母語話者のような発音を目指すのではなく、「通じる英語」や「明瞭（理解可能）な英語」が志向されている。他方、英語学習者の多くは、将来母語話者との英語使用の機会がありそうにない学習者でも「母語話者並みの英語」を目指していることが、Jenkins (2007), Derwing (2003), Scales et al. (2006) などの調査から明らかになっている。また、Jenkins (上掲) は、「非母語話者同士で意思疎通ができれば十分である」と考えている学習者や教師も、母語話者英語からの逸脱の実例には概して抵抗を示す傾向があると指摘している。

そこで、「通じる英語」を基軸として教育の目標や内容を論じるためには、大和 (2012) が述べるように、それに内包される定義を認識する必要がある。「明瞭性」や「理解可能性」を構成する要素には、「話し手の意図と同じ発音として聞き手が聞き取れるかどうか (intelligibility)」、「聞き手が話の内容を理解できるかどうか、どの程度努力を要したか (comprehensibility)」、「話し手の英語が母語話者コミュニティの英語とどれくらいかけ離れているか (accentedness)」などの概念が提唱されている (Munro & Derwing, 1999; Derwing & Munro, 2005)。また、音声指導の目標については、Walker (2010) が「相互にとっての明瞭性 (mutual intelligibility)」、「アイデンティティ (identity)」、「教えることが可能であること (teachability)」を挙げ、Brown (2014) も「明瞭性 (intelligibility)」、「相手に与えたい自分のイメージ (image)」、「アイデンティティ (identity)」を検討すべきとしている。これらの要素に鑑みると、「日本語訛り」の英語とは何か、どのように捉えるべきか、などの議論は、通じるかどうか、聞き手が無理なく理解できるかどうかという点のみならず、話し手が聞き手に対しどのような英語話者であることを表明したいかにも関わるものである。すなわち、「通じる英語」、「明瞭な英語」とは、話し手がどのように自らを表現した

いか、あるいは学習者が誰を聞き手として想定しているか、そして実際の聞き手が誰で、どのように英語発音を理解し評価するのかという、双方の視点から論じられる必要があり、通じたか否かのみで評価されるものや、明確な実態が存在するものではないといえる。ただし、柏木・スナイダー (2013) の研究では、米国滞在歴20年の非英語母語話者による日本語母語話者の英語音声の書き取り結果が米国在住の英語母語話者に及ばなかったことから、日本語訛りのある英語は、英語母語話者には通じて非英語母語話者には通じない可能性があることが示唆されている。新学習指導要領でも、外国語活動及び外国語科の目標に「外国語を通して、(中略)相手に配慮しながら(下線部筆者)、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」と記されており、とりわけ後者の視点で発音上の課題を明らかにすることが重要であると考えられる。これらのことから、新学習指導要領にて示される「多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音」とは何かを明らかにするために、日本語母語話者が非日本語母語話者と英語でコミュニケーションを行う際に課題となる発音の要素を先行研究から整理する。

3.2 日本語母語話者にとっての英語音韻上の課題

発音の通じやすさには分節音と超分節的要素の両方が必要で、どちらの要素への依拠がより大きくなるかは、聞き手の情報処理がトップダウン型とボトムアップ型のどちらであるかにより異なる。例えば、非英語母語話者同士が英語で会話する際の通じやすさを左右する要素として“Lingua Franca Core”の概念を提唱したJenkins (2000) は、母音長、子音、強弱音節の区別、核の位置の重要性を指摘している。さらに清水 (2011) は、国際的なコミュニケーション手段としての英語という視点から、日本語母語話者が非英語母語話者同士で英語を使用するために最低限必要な発音という前提での習得基準試案(以降「ガイドライン」)を作成している。ただし「ガイドライン」は、複数の発音習得目標モデルの比較と日本語母語話者の特性から理論的に導かれたものであり、必ずしも実証的な裏付けがあるわけではない。加えて、Dalton & Seidlhofer (1994) によると、分節音、強勢、イントネーションの順に“teachability”が高く、“communicative importance”は低くなる。イントネーションは話者の意図や話者と発話を取り巻く文脈によって異なり、強勢も句や文単位、実際の発話の中では強勢の衝突を回避すること

による強勢移動が起こることから、分節音に比して“teachability”が下がってしまうとの主張は妥当であると考えられる。そこで、超分節的要素の重要性は理解しつつ、教育の実現可能性をより重視する立場から、分節音に関連する実証研究に焦点化して、日本語母語話者にとってコミュニケーションの課題になる発音上の特徴を導くこととする。

Suenobu, Kanzaki & Yamane (1992) の研究では、英語母語話者は単語が適切に発音されていなくても音韻的に近いか置き換え可能な誤りであれば正しい単語を推測して文章を理解できるとしたうえで、母音挿入、母音置き換え、子音脱落、子音置き換えの中で、子音の脱落が最も影響を及ぼしたことを明らかにしている。さらに、Tsunami & Nakamura (2009) でも、子音の置き換えや脱落が理解の誤りに大きく影響し、母音の置き換えや長短の長さの間違い、超分節的特徴の影響は小さいことが報告されている。一方、Kashiwagi, Snyder & Craig (2006) の研究では、母音の誤りが子音の誤りよりも理解の齟齬を生むが、超分節的要素が理解に与える影響については確認できなかったとしている。また、Kashiwagi & Snyder (2008, 2010) からは、正答率に影響を与える発音の誤りは子音より母音の方が深刻な影響を与えたこと、強勢のある音節とない音節の間の強度の差が小さいと語強勢の誤りを導くこと、母音挿入、複合語や句の強勢の誤りも影響を与えたことなどが明らかになっている。さらに、Mori et al. (2014) によると、日本人英語学習者が発話した英文について、機能語の母音を短縮し、挿入母音を除去すると、米語話者も日本人英語学習者も「より自然に聞こえる」と判断することが明らかにされている。なお、Nishio & Tsuzuki (2014) の研究結果からは、理解の阻害要因となるより具体的な要素として、/r, l/ の区別、/f, v, ʃ, ʒ, θ, ð/ の発音、/p, t, k/ の帯気、母音長、単語、熟語、句などの誤った強勢位置が挙げられている。

以上の先行研究からは、「ガイドライン」をおおむね支持する結果が得られている。したがって、日本語母語話者にとって聞き手の理解を阻害する要因となり得る発音の要素は、「ガイドライン」において日本語の音素をそのまま代用しない旨や具体的な調音方法や音の聞こえ方が解説されている、「ラ行」と/r, l/の区別、/s, z/と「シ・ジ」もしくは/ʃ, ʒ/の区別、/f, v, θ, ð, w/の発音、/p, t, k/の帯気、「ア」と/æ/の区別、/r/の発音、強弱音節の区別などが導かれる。

4. 新教材掲載語彙の特徴とその指導

4.1 扱われる母音及び子音の傾向

先行研究より抽出した各要素は、日本語では同一の音素として区別しないが、英語では調音や聞こえる音の性質が明確に異なるため、模倣と反復のみでは理解や習得が難しい。換言すれば、日本語と異なる音であることへの言及や調音方法の明示的な指導が必要な要素であると考えられる。加えてこれらの音素は、日本語と英語の音素のみならず英語の音素同士で混同したり、例えば「ラ行」に聞こえる音を全て/r/で発音するように、過剰な一般化をしたりすることにも注意が必要である。なお、強弱音節の区別と母音長、子音結合、および強勢位置については、理解のしやすさや英語としての自然さに影響することが先行研究から確認されたものの、児童にとっては冗長な説明になってしまう懸念やALTや音声教材の模倣によっても体験的な理解が可能であることを考慮し、本稿の分析からは除外する。さらに、二重母音中の/ɪ/についても、「ガイドライン」では日本語の「イ」で代用可能とされている(清水, 上掲, p.58)ことから、分析の対象には含めていない。「WORD LIST」掲載語彙の中で、調音方法毎にこれらの音素を含む語彙を抽出したものが、表4である。

表4より、特に注意を要する音素として、出現頻度が比較的高い/r/, /l/, /f, v/, 帯気音、/r/が挙げられる。また、出現語彙数自体は少ない/θ/も、授業の最初に英語で日付を確認する場合には毎回扱うことになるため、留意が必要である。

さらに表4では、各音素が含まれる語彙が10語を超えたものを網掛けで、20語を超えているものを太字で示している。これを見ると、「飲食物」、「学校生活」、「町・施設・職業」、「日常生活」、「人と人体」の語彙ジャンルでは、三つを超える音素が10語以上の語彙に含まれているか同一語彙に重複して含まれていることが分かる。児童にとって身近な語彙の中には外来語として日本語音韻で慣れ親しんでいるものも含まれているため、これらの語彙ジャンルでは特に、日本語との違いに焦点化した指導が求められる。

4.2 実際の指導に向けて

これらの音素について、教員は英語音素の特徴と日本語音素との違いを理解しておく必要がある。各種活動の中で児童が発音をきっかけに戸惑いを覚えたり学習に対する意欲や自信を失ってしまったりしている際、たとえ自身が発音することは難しくとも、気を付けるべき要点や具体的な調音方法を提示することが、

表4 各単元で聞き取りと発音に留意が必要な音素が含まれる語彙数一覧

語彙ジャンル	/t/	/l/	/s, z/	/f, v/	/θ, ð/	/w/	帯気音	/æ/	/ɪ/
動作	6	5	2	1	0	5	7	2	4
状態・気持ち	4	12	1	9	0	2	4	4	8
飲食物	19	14	0	8	0	4	17	11	12
数	2	2	0	11	3	3	11	0	7
学校生活	18	20	7	9	1	1	12	6	18
町・施設・職業	7	9	2	11	0	2	16	4	12
日常生活	5	10	1	5	1	4	14	10	9
スポーツ	5	13	1	5	2	2	5	7	13
色・形	7	7	0	0	0	1	5	3	2
季節・月・曜日	5	3	0	5	1	2	3	4	4
動物	20	4	0	2	0	0	6	3	4
自然・天気	12	3	1	2	0	0	2	0	1
位置・方向	2	1	0	1	0	9	0	0	9
人と人体	4	21	1	4	7	21	2	3	21
祝祭日・趣味・遊び	3	8	0	8	0	1	5	2	13
合計	119	132	16	81	15	57	103	59	137

児童の課題達成の足場かけとなるからである。そこでここからは、“teachability”の視点を加味して本稿で取り上げた各音素の指導内容をさらに精選し、授業でこれらの音素を取り扱う際の留意点を述べる。

まず、子音の指導内容について検討する。一般に、日本語母語話者にとって、/t/と/l/はお互いの音素や「ラ行」、/f, v/は「ハ・バ行」との混同がそれぞれ起こりやすいと考えられている。そこで、混同しやすい音素同士が同一語彙中に含まれるものを再抽出したところ、/t/と/l/の両方が含まれる語彙は24語あった。どちらかの音素が含まれる場合はもちろん、両方の音素が含まれる場合には特に、これら二つの音を区別して聞き取ったり発音したりすることが求められる。加えて、これらの音素を発音する際には舌が重要な働きを担っているが、口腔内を児童に見せることが困難であり、音の聞こえ方のみで調音の違いに気付くことは容易ではない。そのため、児童が聞き取りや発音でつまづいている際には、適宜明示的な調音指導を行う必要がある。さらに、外来語として慣れ親しんでいる言葉の中には/t/と/l/のどちらを用いるかで全く別の意味を示すものがあるとも言及されるとよい。「WORD LIST」に掲載されている“right”のほかに、例えば『We can!』のUnit 4では、一日の生活に関する語彙として、「Let's Watch and Think」の中に“water the grass”という表現が含まれている。視聴する動画の中に水やりの静止画像が含まれているため、この表現の意味を理解すること自体は可能である。ただし、音声のみで内容を確認する際や、メモを取りながら音声を聞き、動画を十分に観ていない場合、あるいは音声優位の情報

処理傾向にある児童にとっては、「グラス」や“glass”と混同すると意味の推測が困難になる。これらのことから、教員が舌の動き方の違いを理解し、児童の実態に応じて明示的に指導することが肝要である。一方、/f, v/は下唇と上歯で作る音であるため、比較的児童が観察しやすい。いずれかの音素が含まれる語彙を扱う際に、教員やALTの口元を確認させて「ハ・バ行」との違いに気付かせることができる。なお、/h, v/が同一語彙に含まれるのは“volleyball”のみである。スポーツを扱う各単元の中で、繰り返し聞き取りや観察と発音をすることで、さらに気付きや理解を促すことができると考えられる。/s, z/は、児童が「シ・ジ」と発音している場合のみ、音を注意深く聞かせて模倣をさせれば、明示的な調音指導は不要である。むしろ、このような違いを教員が理解し、必要な場面で足場かけを行えることが重要である。/θ /については上述のとおり、日付を言う際、聞こえてはいなくても数の後ろに舌を/s/より前に出す動きがあることを確かめ、徐々に定着を図っていく。

次に、無声破裂音の異音である帯気音について検討する。帯気の有無にかかわらず音素としては同一であるが、有声破裂音/b, d, g/との聞き間違いを防ぐために必要となる発音である。表4が示すとおり、出現語彙数が100語を超え、4番目に高い頻度である点で、優先度は高いといえる。ただし、帯気が起こる条件は綴りとともに理解する必要があり、これを覚えて発音の際に適用するように指導することは現実的ではない。そこで、語頭かつ強勢のある母音の直前に単独で置かれている61語を中心に、有声破裂音や日本語

の「パ・タ・カ行」よりも勢いのある音であることに触れるとともに、口の前にかざしたハンカチやワークシートなどが大きく動くように発音する練習を取り入れると、児童が視覚的・身体的にも音の違いを理解しやすい。

最後に、母音の指導の方向性を、「ガイドライン」の記述内容を踏まえて述べていく。母音は口の開き具合、舌の位置や形、唇の形などで音色が決まるが、その違いは相対的なものであり、物理的に確認することは困難である。そのため、“teachability”は子音よりも低いと捉えることができる一方、開音節主体である日本語母語話者にとって、母音は聞き取りや発音の際に重要な役割を果たすとも考えられる。本稿で取り上げた母音はいずれも日本語音韻には存在せず、/æ/は「ア」と「エ」、/ɪ/は「イ」と「エ」の中間のような音である。児童が聞こえた音声を聞こえたとおりに発音しようとする際、/æ/や/ɪ/を「エ」のように発音する場面があったとしても、/æ/は「ア」、/ɪ/は「イ」のようであるべきと認識し、過度に修正しないよう心掛ける必要がある。なお、「ガイドライン」では日本語習得が必須とされていないものの、「ア」と「オ」の中間のように聞こえる/a/、「ウ」よりも唇を丸め、「オ」のような響きを持つ/o/、弱くあいまいな/a/などの母音も同様である。これらはいずれも児童によって発音が異なる場合があるため、誰の発音が正確かではなく、ALTや音声教材の発音から「どちらの音にも聞こえるような発音である」ことを確認することで、日本語音韻にはない英語音素に対する気付きや理解を促す契機とすることができる。

5. 結語

本稿は、小学校4年間で繰り返し学習する語彙を取り上げ、特に注意すべき音声の要素とその特徴ならびに指導の方向性を整理した。そのためまず、新学習指導要領で示される音声指導の内容と、語彙の取り扱いに関する留意点を確認した。続いて、近年音声指導の目標として共有されている「通じる英語」や「理解可能な英語」などの概念に基づき、非日本語母語話者を対象とした日本語母語話者の英語音声聞き取りに関する実証研究の結果を踏まえ、先行研究が示した音声指導内容の妥当性を確かめた。そして、この内容に基づき、児童が既習事項の活用という形で螺旋的に触れる語彙の中に日本語母語話者にとって習得が必要な音素がどの程度含まれているのかを明らかにしたうえで、

それぞれの音素に対する指導方法について実践的な提案を行った。本来、分節音も超分節的要素も同様に重要であり、小学校教員もこれらに関する基礎的な知識と技能を有することが望ましいのは言うまでもない。ただ、日々の業務に追われ、教員研修への参加や継続的な自学自習を行うこともままならない小学校教員の現状を踏まえると、本稿の試みは、必ずしも英語音声に対する知識及び技能が十分ではない中で音声を中心とする外国語教育に携わるにあたって、まず理解し身に付けるべき英語発音とその特徴を明らかにするための一助となったと考えられる。ただし、本稿では各種語彙の初出学年や単元、4年間での取り扱いの頻度などは考慮していない。そのため、学年や学習内容に応じて重要になる英語音声の特徴、さらに、本稿では扱わなかった超分節的要素も含めた習得の難易度や重要度も含めて、より詳細に検討していくことが必要である。またその際には、学理面からだけでなく、児童の学習実態という臨床的な視座も踏まえることが肝要である。加えて、新学習指導要領の完全実施とともに導入される小学校外国語科の各検定教科書についても、引き続き同様の検証が急務である。

付記

本稿は、日本国教養学会第7回全国大会口頭発表(2018年3月10日)とプロシーディングスの一部に加筆修正を加え、再構成したものである。

引用参考文献

- 柏木厚子・スナイダー、マイケル (2013) 「日本人学習者の英語発音のIntelligibility (理解度) : ネイティブ・スピーカー及びノンネイティブ・スピーカーを聞き手とした調査」『学苑』869: 50-56.
- 清水あつ子 (2011) 「国際語としての英語と発音教育」『音声研究』15: 44-62.
- 上斗晶代・三宅美鈴・西尾由里 (2017) 「小学校英語活動に資する発音指導マニュアルの作成に向けて—英語発音指導の実態調査と教科書分析を基に—」『大学英语教育学会中国・四国支部研究紀要』14: 143-160.
- 上斗晶代・西尾由里・三宅美鈴・戸井一宏 (2018a) 「小学校外国語活動のための音声指導書の作成—『Let's try! 2』について—」第18回小学校英語教育学会長崎大会, 2018年7月29日.
- 上斗晶代・西尾由里・三宅美鈴・戸井一宏 (2018b) 「小学校外国語科教材『We Can! 1・2』の音声指導書作成に向けて—超分節音の分析と指導例—」第44回全国英語教育学会京都研究大会自由研究発表, 2018年8月26日.
- 三宅美鈴・上斗晶代・西尾由里 (2016) 「小学校における英語音声指導に関する実態調査」『日英言語文化研究』5: 119-130.
- 西尾由里・上斗晶代・三宅美鈴・戸井一宏 (2018) 「小学校外国語

- 科教材『We Can! 1・2』の分節音における音声指導書への提案」第44回全国英語教育学会京都研究大会自由研究発表、2018年8月26日。
- 文部科学省 (2017a) 「小学校学習指導要領解説外国語活動編」。
- 文部科学省 (2017b) 「小学校学習指導要領解説外国語編」。
- 文部科学省 (2018a) 『Let's try! 1』東京書籍。
- 文部科学省 (2018b) 『Let's try! 2』東京書籍。
- 文部科学省 (2018c) 『We can! 1』東京書籍。
- 文部科学省 (2018d) 『We can! 2』東京書籍。
- 大和知史 (2012) 「L2 speech 研究における発音の『明瞭性』の取り扱い：明瞭な評定のために」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会2011年度報告論集』：41-49。
- Brown, A. (2014). *Pronunciation and Phonetics: A Practical Guide for English Language Teachers*. New York: Routledge.
- Dalton, C. & Siedlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- 和田あずさ (2018) 「新学習指導要領における英語音声指導内容の検討—“intelligibility”の概念整理をとおして—」日本国際教養学会第7回全国大会プロシーディングス。2018年9月24日閲覧。
<<http://jaila.org/activity/taikai20180310/proceedings20180310/jaila-proc-007-11-20180310.pdf>>
- Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59: 547-567.
- Derwing, T. M., & Munro, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39: 379-397.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kashiwagi, A., & Snyder, M. (2008). American and Japanese listener assessment of Japanese EFL speech: Pronunciation features affecting intelligibility. *The Journal of Asia TEFL*, 5: 27-47.
- Kashiwagi, A., & Snyder, M. (2010). Speech characteristics of Japanese speakers affecting American and Japanese listener evaluations. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 10: 1-14.
- Kashiwagi, A., Snyder, M. & Craig, J. (2006). Suprasegmentals vs. segmentals: NNS phonological errors leading to actual miscommunication. *JACET Bulletin*, 43: 43-57.
- Mori, Y., Erickson, D., Rilliard, A. & Hori, T. (2014). Effects of vowel duration, intensity, and articulation rate on judgments of naturalness and intelligibility of Japanese learners' English. 『音声研究』 18: 30-41.
- Munro M. J., & Derwing. T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49: 285-310.
- Nishio Y. & Tsuzuki, M. (2014). Phonological features of Japanese EFL speakers from the perspective of Intelligibility. *JACET Journal*, 58: 57-78.
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D., & Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40: 715-738.
- Suenobu, M., Kanzaki, K., & Yamane, S. (1992). An Experimental Study of Intelligibility of Japanese English. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language*, 2: 146-153.
- Tsuzuki, M., & Nakamura, S. (2009). "Intelligibility assessment of Japanese accents: A phonological study of science major students' speech." In T. Hoffmann, & S. Lucia (eds.), *World Englishes: problems -properties- and prospects* (pp. 239-261). Amsterdam: John Benjamins.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

(指導教員 斎藤兆史教授)